

Actes du colloque ADMEE



The banner features a background image of a grand, classical building with columns and a dome, likely a university or historical institution. The text is overlaid on this image. On the left, there are logos for 'admee' (Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation), 'AGRO SUP', and 'eduter'. The main title '29^e COLLOQUE INTERNATIONAL' is prominently displayed in large, bold, white letters with a blue outline. Below it, the subtitle 'de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation' is written in smaller white text on a dark blue background. At the bottom left, the dates 'Les 25, 26 et 27 janvier 2017' and the location 'AGROSUP - Dijon' are listed in white text on an orange background.

admee association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation

AGRO SUP

eduter évaluation et développement en éducation

**L'évaluation :
levier pour l'enseignement
et la formation**

**29^e COLLOQUE
INTERNATIONAL**

**de l'Association pour le Développement
des Méthodologies d'Évaluation en Éducation**

Les 25, 26 et 27 janvier 2017
AGROSUP - Dijon

Session 4 - Symposium 4.3

Jeudi 26 janvier 2017 – 10h30-12h00

La rédaction d'un dossier de Validation des Acquis d'Expérience évalué en contexte universitaire : une situation potentielle de développement ?

Discutant : Patrick Mayen, Sophie Serry, Emmanuel Sylvestre

Texte de cadrage

Depuis les dernières décennies, des dispositifs de Validation des Acquis d'Expérience (ci-après « VAE ») se mettent en place dans le contexte universitaire. La VAE à l'université consiste à évaluer les acquis de l'expérience et apprécier leur convergence avec des acquis académiques. Les valeurs sous-jacentes à la VAE que l'on retrouve dans la littérature concernant : l'opportunité de se former tout au long de la vie et l'égalité des chances (Hanssens & Santy, 2014).

La VAE est une nouvelle donne pour l'université et bouscule le rapport au savoir, le rapport à l'évaluation, le rapport au public ou encore le rapport à l'environnement professionnel (Lenoir, 2002). Ses propriétés à la fois innovantes et déstabilisatrices (ibid.) poussent certains acteurs impliqués dans la VAE à se positionner entre une approche intégrée de sa mise en œuvre – visant un développement professionnel continu auprès d'un maximum de personnes – et une approche restrictive – ayant pour but de répondre à des exigences politiques, avec une restriction maximale (Serry & Sylvestre, 2016). D'après nous, l'étude des apports de l'exercice de rédaction d'un dossier de VAE évalué en contexte universitaire ainsi que l'analyse de ses leviers potentiels en termes de développement professionnel permettraient de tendre vers une approche intégrée de cette procédure et de mieux comprendre ses liens avec le milieu académique.

Rosselet (2016) définit la rédaction d'un dossier de VAE comme une situation permettant à « la personne de *se mettre en mouvement*, se transformer et évoluer, donc se développer » (p. 1). Le domaine de la didactique professionnelle nous paraît être porteur de concepts que nous pourrions invoquer pour traiter de cette problématique, à l'instar de Munoz, Sylvestre et Soulard (2013) qui sont entrés par ce champ pour questionner l'activité de suivi de mémoire et son possible « homomorphisme » avec l'activité d'accompagnement de VAE.

Plus précisément, le concept de situation potentielle de développement (e.g. Mayen, 2012) apparaît comme particulièrement pertinent pour aborder notre problématique. Il désigne « ce par quoi les caractéristiques d'une situation donnée peuvent engendrer (ou pas) des processus d'apprentissage et de développement, lorsqu'elles entrent dans le champ de l'activité d'un professionnel ou futur professionnel » (Mayen & Olry, 2012, p. 93). Dès lors, le questionnement qui nous réunit est le suivant : Dans quelle mesure la rédaction d'un dossier de VAE évalué à l'université peut-elle être une situation potentielle de développement pour les professionnels ? Quelles sont les 2 caractéristiques qui le permettraient ? Quelles sont les limites à ce développement ? Quelles sont les perspectives d'amélioration des dispositifs et des accompagnements de VAE en contexte universitaire ?

Les intervenants à ce symposium tenteront de répondre à ce questionnement à partir de leurs domaines d'expertise (VAE et/ou didactique professionnelle).

Marc Pochon de l'Unige, Sophie Serry de l'Unil et Regula Villari de la HES-SO (Suisse) identifieront les leviers et obstacles au fait de penser la rédaction d'un dossier comme étant une situation potentielle de développement à partir du discours de 10 candidats à la VAE.

Francine Esther Kouablan et Françoise de Viron de l'UCL (Belgique) présenteront une analyse d'activité en partant du postulat selon lequel la procédure de VAE peut également être une situation potentielle de développement pour les conseillers à la VAE.

Gregory Munoz, Michel Dumas et Pierre Parage de l'Université de Nantes (France) montreront que le dispositif d'accompagnement en VAE peut faire en sorte que le processus qui y est rattaché constitue pour les candidats une activité constructive au-delà de l'activité productive.

Patrick Mayen, Professeur des Universités en Didactique professionnelle à l'Institut national supérieur des

sciences agronomiques, de l'alimentation et de l'environnement (Agrosup) à Dijon (France) discutera des communications en fin de symposium.

Références bibliographiques

Hanssens, K. & Santy, A.-F. (2014). La valorisation des acquis de l'expérience, un nouveau défi pour les jurys universitaires. Réseau, 84, 1-4.

Lenoir, H. (2002). La VAE : une nouvelle approche pour l'université. Connexions, 78, 91-108.

Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. Phronesis, 1(1), 59-67.

Mayen, P. & Olry, P. (2012). Expérience du travail et développement pour de jeunes adultes en formation professionnelle. Recherche & formation, 70, 91-106.

Munoz, G., Sylvestre, E. & Soulard, E. (2013). Éléments de conceptualisation du travail d'enseignant chercheur : L'activité suivi de mémoire est-elle homomorphe à l'activité accompagnement de Validation des Acquis de l'Expérience ? Les Sciences de l'éducation –Pour l'Ere nouvelle, 2(46), 41-59.

Rosselet, M. (2016). La VAE, une démarche porteuse de développement. En ligne : <http://www.arfor.ch/agora-article/la-vae-une-demarche-porteuse-de-developpement/>, consulté le 6 juillet 2016.

Serry, S. & Sylvestre, E. (2016, juin). Les valeurs d'un dispositif de VAE : le cas de l'université de Lausanne. Communication présentée au 29^{ème} Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), Lausanne, Suisse.

Le développement potentiel des candidat(es) au cours de leur procédure de Validation des Acquis d'expérience dans l'enseignement supérieur : étude de 6 cas suisses

Marc-Michel Pochon, Sophie Serry, Régula Villari

L'ouverture à la Validation des Acquis de l'Expérience (ci-après « VAE ») à l'enseignement supérieur est assez récente en Suisse. En 2008, l'Université de Genève a été la première Institution de ce pays à proposer cette démarche qui consiste à attribuer une valeur académique à l'expérience non formelle (provenant de la formation continue par exemple) et informelle (en tant que produit des activités quotidiennes, professionnelles ou non). Depuis 2010, la Haute École spécialisée de Suisse occidentale s'est associée à l'Université de Genève dans cette pratique et l'Université de Lausanne les a récemment rejointes. Dans ces trois Institutions, seule une partie du diplôme visé peut être obtenue par VAE. Qui plus est, la procédure est longue et incertaine : rédiger un dossier de VAE peut prendre 4 à 6 mois et les personnes candidates n'ont pas la certitude d'obtenir les équivalences de cours demandées par leur dossier de VAE. Nous nous sommes intéressés à l'apport en termes d'apprentissage de mener un tel projet – au-delà d'une reconnaissance de compétences et d'une réduction de la longueur du parcours d'études.

De plus en plus d'auteurs montrent que la procédure de VAE n'est pas qu'administrative (e.g. Serry & Sylvestre, 2016) et qu'elle peut être une *situation potentielle de développement* (au sens de Mayen, 1999). Dans ce sens, Haezebrouck et Sadkowski (2013) ne voient pas en la procédure de VAE « une simple conversion de l'expérience, mais une élaboration et un réel travail de mise à distance de son vécu professionnel » (p. 42). D'après ces auteurs (2013), il s'agit d'un processus d'autoformation (où la personne élabore du savoir sur son activité) et d'autoévaluation (notamment par le fait qu'il faut choisir les expériences à mettre en exergue dans son dossier). Cortessis (2013) converge dans cette optique en affirmant que « la preuve par l'action n'est pas suffisante [dans la procédure de VAE] » (p. 49) : en plus de cela, il est nécessaire de développer une « compétence à argumenter [qui] n'est pas naturelle » (p. 56). Guérin, Le Goff et Zannad (2013) convoquent également les théories de la didactique professionnelle pour mettre en avant les apports de la VAE pour les candidat·e·s :

L'analyse des situations de travail sur lesquelles reposent la VAE participe au développement de l'expérience et des compétences. Ce qui est formateur pour l'individu c'est de réussir à changer le statut de son vécu (Clot, 2000). [...] Cette démarche génère une posture réflexive parce qu'elle offre la

possibilité de réévoquer ou de ressaisir mentalement la situation analysée dans une perspective de transformation de la relation à l'activité professionnelle. (p. 68)

Une étude menée par Besençon (2015), basée sur les théories de Schwartz (1994, cité par Besençon, 2015), avance que lors de la procédure de VAE les candidat·e·s sont invité·e·s à « passer du vécu à l'expérience, de l'expérience au savoir-faire et du savoir-faire au savoir sur le faire » (p. 165). L'auteur (2015) a indiqué que les deux premières étapes étaient souvent franchies par les personnes candidates à la VAE, ce qui démontre que leur parcours dépasse la simple tâche administrative.

Au regard de ces développements, nous avons rédigé le questionnement de recherche comme suit :

Dans quelle mesure les personnes étudiantes au bénéfice de la VAE identifient-elles la procédure qu'elles ont traversée comme étant une source d'apprentissage et de développement ? Quels en sont les leviers et les freins ?

Notre étude exploratoire est basée sur 6 entretiens de personnes étudiant dans l'une de nos trois Institutions suisses et qui ont récemment obtenu des équivalences par VAE. Il s'agit d'adultes ayant au minimum 3 années d'expérience professionnelle et/ou bénévole, actuellement en reprise d'études supérieures. La méthode d'entretien choisie est celle de « l'entretien semi-directif centré » au sens de Romelaer (2005, p. 102). Les entretiens ont fait l'objet d'un enregistrement audio et d'une retranscription complète. Ensuite, une analyse de contenu a été effectuée, selon une démarche inductive/déductive – le mouvement inductif ayant toute son importance étant donné qu'il « permet de découvrir des phénomènes qui seraient non visibles dans une recherche purement déductive » (Balslev & Saada-Robert, 2002, p. 98). Dans notre analyse, nous avons tenté d'identifier les leviers et les freins à la réalisation d'un apprentissage et d'un potentiel développement lors d'une démarche de VAE. Nous avons également essayé de comprendre les éléments contextualisés de la procédure de VAE qui pouvaient être susceptibles d'être source d'apprentissage ou non.

Si des précautions ont été prises pour « ne pas induire les réponses des personnes interviewées » (Fenneteau, 2015, p. 88), nous avons conscience que les premiers résultats avancés peuvent comprendre des biais notamment parce qu'ils relèvent de discours. Ils seront donc considérés avec prudence. Les données recueillies tendent à confirmer l'hypothèse selon laquelle la procédure de VAE n'est pas perçue par les candidat·e·s uniquement comme une procédure administrative. Des extraits des entretiens indiquant des traces d'apprentissages par la VAE seront présentés. Ceux-ci rejoignent les éléments repérés dans la revue de littérature tels que l'apprentissage d'une analyse réflexive, le développement de compétences à argumenter ou encore l'acquisition d'une capacité à connaître et interpréter les situations. Certains freins à ces possibles apprentissages ont aussi été identifiés. Il s'agit entre autres de blocages émotionnels de certaines personnes candidates face à la complexité de la tâche demandée. Des questionnements identitaires ont également été suscités de par le changement de posture de ces personnes : d'expert·e·s dans leur domaine professionnel à candidat·e·s devant faire la preuve de leur expérience dans le milieu académique. Ceux-ci peuvent être source de découragements et d'abandons. Nous discuterons de quelques conséquences de nos constats pour les dispositifs de VAE et l'accompagnement proposé. Les apports de cette étude en lien avec les problématiques actuelles en matière de VAE et leurs enjeux seront également envisagés.

Références bibliographiques

Balslev, K. & Saada-Robert, M. (2002). Expliquer l'apprentissage situé de la littéracie : une démarche inductive/déductive. In Saada-Robert, M. & Leutenegger, F., *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 89-1110), Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Besençon, P.-A. (2015). La conceptualisation des savoirs professionnels dans la validation des acquis d'expérience en formation d'enseignants à l'école obligatoire. *Actes du 27ème colloque de l'ADMEE-Europe* (pp. 165-166). En ligne : <http://admee2015.sciencesconf.org>, consulté le 7 mars 2016.

Cortessis, S. (2013). L'argumentation, un facteur de réussite pour les candidats de la VAE. *Questions Vives*, 10 (20), 47-62.

Fenneteau, H. (2015). *Enquête et questionnaire* (3ème Ed.). Paris : Dunod.

Haezebrouck, C. & Sadkowski, C. (2013). *Devenir accompagnateur VAE*. Lyon : Chronique sociale.

Guérin, F., Le Goff, J.-L. & Zannad, H. (2013). Formation et VAE dans les établissements d'enseignements supérieurs : les enjeux d'une ingénierie pédagogique dans la « fabrique des cadres ». In P. Lafont (Ed.), *Institutionnalisation et internationalisation des dispositifs de reconnaissance et de la validation des acquis de l'expérience, vecteur de renouvellement des relations entre univers de formation et de travail ?* (pp. 63-82), Paris : Publibook Université.

Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Education Permanente*, 139, 65-86.

Romelaer, P. (2005). L'entretien de recherche. In Roussel, P. & Wacheux, F. (Eds.). *Management des ressources humaines* (pp. 101-137), Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Serry, S. & Sylvestre, M. (2016, juin). *Les valeurs d'un dispositif de Validation des Acquis de l'expérience : le cas de l'Université de Lausanne*. Communication présentée au 29ème Congrès de l'association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), Lausanne, Suisse.

Mots clés : Validation des Acquis de l'Expérience, enseignement supérieur, situation potentielle de développement

Conception d'accompagnateurs à la confection de dossier VAE pour aider le développement

Grégory Munoz, Michel Dumas, Pierre Parage

« Métaphoriquement, l'activité constructive a les pieds et les mains dans l'activité productive et ses singularités versatiles, mais la tête ailleurs, c'est-à-dire dans les sphères des régularités et des invariances dynamiques du monde, mais aussi de l'histoire propre du sujet capable » (Rabardel, 2005, p. 20).

1/ Questionnement et contexte

Dans le cadre d'un dispositif VAE en université proposant un double accompagnement, méthodologique d'une part et en référence aux compétences du diplôme brigué d'autre part, nous analysons comment des accompagnateurs conçoivent leur activité, notamment en ce qui concerne leur guidage pour les candidats dont ils ont la charge ? S'agit-il de les accompagner dans leur développement, et si oui, dans quels buts et comment ? Dans un précédent travail (Munoz & al., 2012), nous avons postulé que « les processus psychologiques et notamment cognitifs déployés dans une démarche de VAE peuvent s'apparenter à des processus de développement et d'apprentissage du sujet, en ce qu'ils pourraient permettre chez ce dernier des prises de conscience et un certain recul émancipateur, mais dont les éléments restent difficiles à appréhender... ». Qu'en est-il du point de vue des accompagnateurs ?

Cette étude de cas se situe dans le contexte d'une demande collective de VAE émise pour un ensemble de formateurs par une même institution de formation d'enseignants, en vue de l'obtention d'un master professionnel, dont le but est de développer une réflexivité basée sur l'analyse des situations de travail (Dumas & al., 2010). Les acteurs dont l'activité est étudiée sont des formateurs intervenants dans ce diplôme ; ils sont mobilisés en tant qu'accompagnateurs référents au sein du même diplôme, le Master 2 « Métiers, pratiques et recherches en éducation et formation » (MPREF), parcours professionnel « Formation de formateur par l'analyse des situations de travail » (FFAST).

2/ Cadres théorique et méthodologique

A partir des extensions interactionnistes en didactique professionnelle (Vergnaud, 2000 ; Mayen, 2007 ; Vinatier, 2009, 2013), où la construction opératoire du sujet s'appuie aussi sur la médiation des autres et du langage, en vue de genèses opératoires, conceptuelles et instrumentales (Rabardel, 2005), voire identitaires (Pastré, 2011), nous analysons l'activité d'accompagnateurs VAE (Mayen, 2004, 2008). Selon ces perspectives admettant une dialectique inter-intra-psychique (Bruner, 1991, 2000) propre à Vygotski (1934), nous explorons, selon le double point de vue de la didactique professionnelle (Pastré & al., 2006 ; Pasté, 2011) et de la psychologie ergonomique (Leplat, 1997), comment ces accompagnateurs conçoivent

leur activité pour permettre chez les sujets qu'ils accompagnent dans la rédaction de leur dossier VAE des formes de développement. Il s'agit de considérer comment s'articulent activité productive et activité constructive dans le cadre de ce qui est proposé par les accompagnateurs. L'activité constructive est ancrée dans l'activité productive. « Le paradoxe est que cet enracinement de l'activité constructive est en même temps détachement nécessaire. L'activité constructive doit, par delà les variabilités de la singularité, et d'une certaine façon contre ces variabilités, élaborer les invariants nécessaires au renouvellement et au développement des capacités d'agir du sujet en devenir » (Rabardel, 2005, p. 20).

Notre étude se base sur une observation participante et des entretiens semi-directifs post-activité menés après environ une année de suivi de candidats VAE, juste après la soutenance de ces derniers. Le guide d'entretien relève de deux ordres de questions : comment ces accompagnateurs conçoivent la demande qui leur est adressée, comment ils conçoivent leurs modalités d'action ? Le traitement des entretiens une fois transcrits consiste en une analyse de contenu intéressée aux propos des acteurs, relatifs à leur activité de conception (Olry & Vidal-Gomel, 2011), leur formule d'accompagnement, les différents buts qu'ils se donnent, mais également les documents ressources auxquels ils se réfèrent, ainsi que les acteurs qu'ils évoquent.

3/ Premiers résultats

Les résultats présentés sont issus d'une première étude menée auprès de deux accompagnateurs. Si l'activité du premier, A1, davantage pilotée par la validation, centrée sur l'évaluation, peut être qualifiée d'« adéquationniste », au sens où il cherche essentiellement à permettre la mise en correspondance entre éléments de l'expérience du candidat et éléments de compétence du référentiel du diplôme visé compris par le jury, celle du second, A2 semble plus orientée vers le développement des compétences d'analyse du candidat, même si celles-ci ne sont pas absentes des préoccupations de A1. En effet, tous deux ont cherché à permettre pour leurs candidats de réaliser « un pas de plus ».

L'analyse montre que le premier accompagnateur conçoit l'accompagnement VAE comme « coopération distribuée d'amplification ». Selon lui, « la mise en œuvre de la coopération distribuée d'amplification (...) passe par ce que De Terssac appelait la construction d'un répertoire opératif commun, qu'il faut absolument mettre en place avec le candidat qu'on accompagne, de façon à ce que ça puisse servir à la préparation et à la réalisation de l'action, en l'occurrence c'est la réalisation d'un dossier de VAE. (...) Si l'on distingue l'activité productive et l'activité constructive. Moi, je dirais qu'en tant qu'accompagnateur, mon rôle il est dans l'accompagnement de l'activité productive. C'est-à-dire la rédaction du document. En sachant que c'est à travers la rédaction du dossier que se fait l'activité constructive » (A1-8).

Le second accompagnateur considère l'accompagnement VAE comme une série d'étapes, de « décrochages continus » permettant au candidat de passer d'une logique de l'exécution à une logique de l'adaptation, c'est-à-dire d'aller vers le repérage et l'analyse d'une situation critique, que le candidat aurait eu à maîtriser, où « l'outillage intellectuel, conceptuel est mis à l'épreuve », afin de « tester sa fonction de généralisation » (A2-32), puisque conceptualiser « c'est réduire la complexité à quelques concepts » (A2-34), à la recherche éventuelle d'invariants (Vergnaud, 2007), prompts à pouvoir orienter l'action.

4/ Perspectives

Des pistes de discussion peuvent être déployées, notamment pour comprendre, selon ces accompagnateurs, comment s'articulent de manière dialectique activités productives et activités constructives des candidats lors du processus de VAE. Plus globalement, en quoi de tels dispositifs VAE peuvent-ils constituer des « situations potentiels de développement » (Mayen, 1999) voire contribuer à une ergonomie constructive (Falzon, 2013) ?

Bibliographie

Bruner, J. S. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eshel.

Bruner, J. S. (2000). *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*. Paris : Retz.

Daoulas C. (dir.) (2007), *L'accompagnement en VAE : compétences et pratiques pour une fonction*

nouvelle, Paris, Raison et passions.

Dumas M., Munoz G. & Parage P. (2010), Le travail de/et sur l'expérience à l'occasion d'un processus de validation des acquis de l'expérience. Table ronde, Journée d'études du Master 2 professionnel FFAST, *La circulation des savoirs entre recherche et formation*, 14 juin, Nantes.

Falzon, P. (2013). *Ergonomie constructive*. Paris : PUF.

Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris : PUF.

Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation Permanente*, n° 139, 65-86.

Mayen, P. (2004). Caractériser l'accompagnement en VAE : une contribution de la didactique professionnelle. *Education permanente*, 159, 7-22.

Mayen, P. (2007). Théorie des schèmes et médiation. In Méry, M. (Ed). (2007). *Activité humaine et conceptualisation ; questions à Gérard Vergnaud*. (pp. 193-202). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

Mayen, P. (2008). L'expérience dans les activités de validation des acquis de l'expérience. *Travail et apprentissage : revue de didactique professionnelle*, 1, 58-75.

Munoz, G., Dumas, M. & Parage, P. (2012). La réalisation du dossier de validation des acquis de l'expérience : entre *objectivation* d'une œuvre et/ou *concrétisation* d'un objet technique. Colloque *Expérience et professionnalisation dans les champs de la formation, de l'éducation et du travail : état des lieux et nouveaux enjeux*, Laboratoire CIREL, Universités Lille 1 et 3, 26-28 septembre. <http://www.trigone.univ-lille1.fr/experience2012/actes/70.pdf>

Olry P. & Vidal-Gomel C. (2011), Conception de formation professionnelle continue : tension croisée et apports de l'ergonomie, de la didactique professionnelle et des pratiques d'ingénierie, *@ctivités*, 8 (2), 115-149, en ligne : <http://www.activites.org/v8n2/v8n2.pdf>

Pastré, P. (2005). Genèse et identité, in Rabardel, P. & Pastré, P. (dir.). *Modèles du sujet pour la conception* (pp. 231-260). Toulouse : Octarès.

Pastré P. Mayen P. & Vergnaud G. (2006), La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF.

Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In P. Rabardel et P. Pastré (Dir.), *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques activités développement*. (pp. 11-29). Toulouse : Octarès.

Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotski, pédagogue et penseur de notre temps*. Paris : Hachette Éducation.

Vergnaud, G. (2007). Représentation et activité : deux concepts associés. *Recherche en éducation*, 4, 9-22, <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no4.pdf>

Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : PUR.

Vinatier, I. (2013). Le travail enseignant. Une approche par la didactique professionnelle. Bruxelles : De Boeck.

Vygotski, L. S. (1934/1997). *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute.

Mots clés : conceptualisation, activité, accompagnement, validation des acquis de l'expérience (VAE), conception, redéfinition, didactique professionnelle